

## **AKSJOLOGICZNE I ANTROPOLOGICZNE PROBLEMY PEDAGOGIKI PRACY**

„Ludzie – to nie maszyny produkowane seriami”.

A. Carrel

### **1. O pedagogice pracy w kontekście nowych wyzwań i potrzeb**

W ostatnich latach ponownie ożywają dyskusje nad pracą i problemami z nią związanymi. Zawsze budziła wiele sporów, jednak dziś w obliczu demokratyzacji życia społecznego i wzrastającego zagrożenia człowieka ze strony „złej pracy”, wymaga ona namysłu pod kątem zabezpieczenia wartości fundamentalnych, co oznacza powrót do uzupełnienia jej wymiaru fizycznego myślą, symbolizującą umysł, naukę, planowanie i projektowanie, życie duchowe, wolność, kontemplację. Rozdział tych dwóch wymiarów zubaża człowieka, bowiem tak naprawdę pozbawia go człowieczeństwa, które zawsze wymaga integracji podstawowych wartości: myśli i działania oraz tego szczególnego związku, który podkreśla zespolenie człowieka z działalnością, świat materialny ze światem duchowym. Tymczasem po okresie „pracy w okrucinach” w wielkich zakładach przemysłowych, pozbawiających pracownika twórczości i potrzeby doskonalenia wiedzy, ponownie daje się zauważyć wołanie o zabezpieczenie kontaktu poznawczo-wychowawczego z fundamentalnymi wartościami, stanowiącymi bazę bogatej osobowości, zdolnej do twórczości i kreowania wiedzy w organizacji. Nie jest już dziś tajemnicą, że wiedza i twórczość są nowymi zasobami konkurencyjnymi. W wielu liczących się zakładach na świecie coraz częściej wyznaje się zasadę „maksimum człowieka, minimum maszyny”. W większości nie wystarczy już naśladowanie i dostosowywanie się do rzeczywistości rynku pracy, ale konieczne jest innowacyjne podejście do problemów i umiejętność skierowania się na obszary nowych możliwości. Współczesny człowiek pracy nie może już traktować zmiany jako zagrożenia, ale musi umieć nauczyć się z nią twórczo współżyć w codziennym życiu zawodowym. Tak więc odejście od tradycyjnego myślenia o wychowaniu do pracy to odejście od organizacji opartych na autory-

tecie i odgórnym sterowaniu, do „organizacji uczącej się”, rozwoju osobowości człowieka. Niewątpliwie wymaga to nowego przemyślenia stosunku człowiek – wartości – praca oraz człowiek – edukacja przez całe życie – praca. Pedagogika pracy może w swoim nowym spojrzeniu próbować uczynić przedmiotem namysłu niniejsze problemy. Wprowadzeniem do takich przemyśleń pragnę uczynić niniejszy artykuł, w którym zamierzam rozważyć niektóre zagadnienia, związane z koniecznością odejścia od systemów wartościowania eliminujących podmiotowe podejście i generujących odgórne sterowanie człowiekiem w kierunku aksjologii sokratejskiej, stanowiącej podstawę dla nowej pedagogiki pracy.

Człowiek w swoim myśleniu i działaniu, w czasie wolnym i w pracy, kieruje się określonym systemem wartości. Środowisko, w którym żyje, kształtuje jego osobowość przekazując wartości, normy, wzory zachowań. Proces ten trwa przez całe życie i ma decydujący wpływ na rozwój jednostki. W ostatnich latach badania nad człowiekiem wskazują na konieczność patrzenia na rozwój i wychowanie w pełnym cyklu życia. Wynika to z przyjęcia założenia, iż możliwy jest rozwój przez cały ten okres, ale jednocześnie wymaga wychowawczego wpływu przemiany wartości i celów w życiu jednostki. Odnosi się to także do pedagogiki pracy, która tym samym wymaga namysłu nad całym cyklem ludzkiego życia, począwszy od szeroko pojętego przygotowywania się do pracy poprzez samo funkcjonowanie w zawodzie aż do odejścia z zawodu. Można powiedzieć, iż tak naprawdę obejmuje on całe życie człowieka, w którego biegu można wyodrębnić pewne stadia kształtowania się stosunku do pracy jako wartości. Proces kształtowania się tego stosunku nieodłączny jest od logiki rozwoju człowieka w ciągu całego życia. Można więc powiedzieć, że ta młoda subdyscyplina pedagogiki, jaką jest pedagogika pracy, ma swoje charakterystyczne fazy wychowania zawodowego, w których wiedza, umiejętności i wartościowanie pracy zależne jest od ogólnego rozwoju psychofizycznego, emocjonalnego i duchowego człowieka w ciągu życia.

Zainteresowania badawcze pedagogiki pracy, która od chwili swych narodzin przez wiele lat zajmowała się w szczególności człowiekiem dorosłym, obejmują obecnie także dzieci przedszkolne, a nawet dotyczą wcześniejszego okresu socjalizacji pierwotnej w rodzinie. Również szczególnego namysłu wymagają ludzie starsi i ich coraz bardziej wydłużający się okres odchodzenia z pracy, niejednokrotnie przeciągający się na lata późnej starości. Wszystko to oznacza konieczność odejścia od tradycyjnego ujmowania pedagogiki pracy i poszerzenia badań na dodatkowe obszary. Tym samym, analogicznie do psychologii rozwoju człowieka w ciągu życia (*psychology of human development*), o której szeroko pisze M. Tyszkowa<sup>1</sup>, można spojrzeć na pedagogikę pracy w kontekście całościowego wychowania do pracy. Tak więc zmiany progresywne i regresywne, zachodzące w ciągu całego ludzkiego życia, korelują ze zmianami w postawach względem pracy jako wartości. Istotna jest tu aksjologia wychowania we wszystkich fazach rozwoju człowieka. Można więc, roboczo rzecz ujmując, próbować wyróżnić trzy specyficzne okresy w procesie wychowania człowieka do pracy:

<sup>1</sup> M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa 1988.

- I – okres przygotowania do pracy;
- II – okres realizacji pracy;
- III – okres przygotowania do odejścia z pracy.

Pierwszy z nich obejmuje:

- 1) kształtowanie doznań, wyobrażeń i poglądów na pracę jako wartość (do 14 roku życia);
- 2) preorientację i orientację zawodową (od 15 do 17, 18);
- 3) czas formalnego i pozaformalnego kształcenia zawodowego (od 18, 19 do 21, 24).

Drugi okres:

- 4) czas realizacji pracy zawodowej (od 21, 24 do 60, 65).

Trzeci okres:

- 5) czas po 60, 65 roku życia, zwany też schyłkiem pracy.

Zajmując się uwarunkowaniami oraz skutkami wychowania przez pracę i do pracy w kontekście rozwoju istoty ludzkiej w ciągu całego życia, postrzeganego najczęściej jako czas dramatycznych zmagania, pedagogika pracy dąży do nakreślenia teorii tych zagadnień, wychodząc od aksjologiczno-antropologicznych podstaw funkcjonowania samego człowieka.

Jej celem, oprócz diagnozy tych problemów, jest także terapia błędów i niepowodzeń w pracy oraz – a może przede wszystkim – profilaktyka pedagogiczna jako szczególny wymiar refleksji, odnoszący się do pierwszego cyklu, a także do okresu startu zawodowego, a później ostatniego okresu pracy. Takie podejście do pedagogiki pracy wymaga poszerzenia refleksji o badania nad samym człowiekiem w kontekście jego przemiany wartości i celów w życiu.

## 2. Pedagogika pracy – w stronę aksjologii i antropologii sokratejskiej

Dążenie człowieka do coraz doskonalszego funkcjonowania w procesie pracy, a zarazem bogacącego się wewnątrznie, duchowo, jest po prostu sensem ludzkiego życia. Thomas Edison powiedział:

„Nie przepracowałem ani jednego dnia w swoim życiu. Wszystko, co robiłem, to była przyjemność”<sup>2</sup>.

Praca może być przyjemnością, działaniem bogacącym osobowość, ale najczęściej bywa ciągle jeszcze przymusem i złem koniecznym. Można powiedzieć, iż nie każdy ma szczęście być Edisonem. Co musi być spełnione w rozwoju zawodowym człowieka, aby mógł on traktować pracę jako szansę spełnienia własnej osobowości? Czy wychowanie do pracy już od najwcześniejszych lat, będące przedmiotem pedagogiki pracy, ma szansę wpłynąć na trafniejszy wybór zawodu, a później twórcze funkcjonowanie zawodowe? Co może tej subdyscyplinie zaoferować aksjologia sokratejska?

Pedagogika coraz częściej zwraca się do filozofii, a w jej obrębie do aksjologii. Pragnie ona pełniej zrozumieć człowieka, który jest bytem niejako skazanym na

<sup>2</sup> Podaje za: G. Drynden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, tłum. B. Józwiak, Poznań 2000.

wybór i realizację wartości. Również pedagogika pracy nie może się bez tego aksjologicznego odniesienia obejść. Stąd, jak wszelka pedagogika, musi ona przed odpowiedzią na pytanie drugie: **jak wychowywać**, odpowiedzieć na pytanie pierwsze: **kim jest człowiek pracujący, a tym samym – kim jest człowiek w ogóle i dlaczego praca jest wartością, sensem jego życia**. Słowem, pytanie drugie, typowo pedagogiczne, nie może być w pełni rozumiane i nie można dać na nie wyczerpującej, a może nawet prawdziwej odpowiedzi, jeśli nie będziemy próbowali sobie najpierw jej udzielić na pytanie natury aksjologicznej i antropologicznej. Nie jest to zbyt odkrywcze, ale ciągle jeszcze mało doceniane. Odnosi się bowiem także do pedagogiki ogólnej, która aczkolwiek coraz pełniej uwzględnia ten wymiar rozważań jako nieodłączny składnik swoich poszukiwań badawczych, to jednak brak tu jasnych osądów. Tak więc nie wystarczy odwołać się do wiedzy z pedagogiki ogólnej również z racji specyfiki obszarów penetracji naukowych. Jeśli nawet okaże się, że nie ma tu żadnej specyfiki rozważań, to i tak badania nie pójdą na marne, gdyż wiedza pedagogiczna, dotycząca odpowiedzi na pytanie, kim jest człowiek i jaki jest sens jego rozwoju w kontekście zmieniania się „proporcji, zdolności i okoliczności”<sup>3</sup>, jest mozaikowa i wymaga dalszych badań.

Pedagogika pracy, jak zauważa Z. Wiatrowski<sup>4</sup>, wykrystalizowała się dopiero w latach 70. XX wieku. Jako młoda subdyscyplina pedagogiczna, zajmowała się szczególnie odpowiedzią na pytanie drugie, gdy tymczasem ważna jest także odpowiedź na pytanie pierwsze. Działanie zawodowe zajmuje znaczącą część ludzkiego aktywnego życia i nie jest obojętne, czy człowiek ma szansę realizować swoje człowieczeństwo, czy tylko zaspokajać najbardziej elementarne potrzeby organizmu.

„Do niedawna jeszcze nie obejmowano refleksją całości zjawiska pracy lub też umieszczona ona była na marginesie refleksji nad człowiekiem i jego życiem. Trudno za to winić tradycję cywilizacji śródziemnomorskiej, która zresztą ma największe zasługi w badaniach dotyczących pracy. Rozziew między wymaganiami ludzkimi a możliwością ich zaspokajania, a przez to ciężenie wymagań na sferę poznawczą i dążeńiową człowieka było tak duże, iż człowiek nieczęsto mógł uzyskać od nich potrzebny dla takiej refleksji dystans i zatopiony był prawie bez reszty w rozwijaniu pracy zaspokajającej doraźne potrzeby lub w działaniu pozwalającym zapomnieć o utrudzeniach pracy”<sup>5</sup>.

Stąd też trudno się dziwić, iż problematyka aksjologiczna i antropologiczna pomijana była w refleksji nad pracą lub zajmowano się nią marginalnie, najczęściej przy okazji innych problemów związanych z pytaniami: co jest, a więc takimi, które dotyczą orientacji w otoczeniu. Aby jednak można było bogacić życie, rozwijać osobowość, nie wystarczy odpowiedzi na takie pytania, bowiem trzeba podejmować odpowiedzi na pytania: Co może się zdarzyć, gdy? Co być powinno? Co należy zrobić, aby? Na te pytania zwrócił uwagę już blisko 200 lat temu Kant. Jego trzy podstawowe pytania: Co mogę wiedzieć? (krytyka czyste-

<sup>3</sup> J.S. Turner, D.B. Helms, *Rozwój człowieka*, Warszawa 1999.

<sup>4</sup> Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, Warszawa 1985.

<sup>5</sup> J.W. Gałkowski, *Struktura potrzeb ludzkich – praca i czas wolny*, „Znak”, 1976, nr 270, s. 1644.

go rozumu), Co powinienem czynić? (filozofia moralna i filozofia wychowania), Czego mogę się spodziewać? (krytyka praktycznego rozumu) – są ogólnie znane, ale pedagodzy niezbyt często zastanawiają się nad ich sensem. Dziś, próbuje się wracać do Kanta i jego przemyśleń pedagogicznych. W szczególności chodzi przede wszystkim o problemy związane z koniecznością zdania się na własne myślenie i powrót do praktyki, która powinna stać się, dzięki refleksji, źródłem wiedzy wychowującej, bo „wydobytej” wprost z doznającego rozumu.

Kant – jak można sądzić – wysoko cenił pedagogikę Sokratesa i jego metodę majeutyczną, która dawała szansę narodzin sensu poprzez refleksyjne działanie. Będąc przeciwnikiem podawania i przyswajania gotowych wiadomości, zwracał uwagę, iż „o jakiejś rzeczy można tylko to wiedzieć z pewnością, co samemu się w jej pojęcie włożyło”<sup>6</sup>. Nie może to więc pochodzić z „przedrefleksyjnych osobistych przekonań”. Tym samym człowiek musi znajdować się w „twórczej relacji do przedmiotu”, a to wymaga wyzwolenia się rozumu ze skrępowania naturalną perspektywą daną w przeżyciu i poszukiwania obiektywności, która stanowi warunek poszukiwania sensu. Aksjologia jako teoria wartości staje się podstawą kształtowania sprawstwa podmiotu, jego roli w podejmowaniu i wykonywaniu sensownych zadań zawodowych. U źródeł więc wszelkich zabiegów wychowawczych, także odnośnie do pedagogiki pracy, musi leżeć określona koncepcja wartości i człowieka.

„Znaczenie aksjologii rośnie wraz z uświadomieniem sobie bliskiej obecności świata wartości oraz jego roli w rozwiązywaniu trudności i konfliktów, które niesie z sobą współczesny świat”<sup>7</sup>.

Miejsce i rola wartości w wychowaniu współczesnego pracownika jest coraz szerzej postrzegana jako warunek moralności (etyczności), także zawodowej. Jej źródło, zdaniem Kanta, leży we „własnym prawodawstwie woli”, którego to warunkiem jest wolność, stanowiąca fundament człowieczeństwa. Jeśli więc pedagogika pracy zajmuje się – mówiąc najogólniej – wychowaniem do pracy, a to wychowanie oznacza urzeczywistnienie osobowo-zawodowych wartości w procesie przygotowywania się, a później samej pracy, to zagadnieniem podstawowym w pedagogice pracy jest rozumienie natury ludzkiej i możliwości rozwojowych, jakie w sobie zawiera, oraz cele, ku którym zdąża. Tak więc problemy aksjologiczne nie mogą być rozumiane bez problemów antropologicznych. Jak słusznie zauważa W. Cichoń, niedocenianie tych zagadnień w budowaniu teorii wychowania:

„(...) naraża ją tym samym na poważne braki teoretyczne. Wiążą się one z określeniem właściwego przedmiotu i granic oddziaływania wychowawczego, doboru form i metod wychowania odpowiednich dla natury ludzkiej samego wychowanka, a także właściwego ustalania celów i treści wychowawczych zgodnych z filozoficzną wiedzą o ontycznej strukturze człowieka i sensie jego życia”<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> O. Höffe, *Immanuel Kant*, Warszawa 1995, s. 54.

<sup>7</sup> W. Cichoń, *Aksjologiczna i antropologiczna problematyka w badaniach pedagogicznych*, „Prace Pedagogiczne”, Kraków 1987, nr 6, s. 111.

<sup>8</sup> Tamże, s. 112.

Jeżeli więc wiedza o wychowaniu opiera się na aksjologii i antropologii, to również pedagogika pracy ma takie podstawy, odniesione nie do człowieka w ogóle, lecz człowieka rozwijającego się poprzez pracę i dla pracy. Naturalnie, że ma ona swoje ugruntowanie w badaniach pedagogicznych w ogóle. Tak więc ważne są dwa pytania dla rozwoju pedagogiki pracy:

– Jaka koncepcja człowieka?

– Jaka koncepcja wartości?

I tu pojawia się prawdziwy problem, gdyż – jak widać – pedagogika musi wyjść poza wiedzę o człowieku, którą budowały dla niej dyscypliny, z jakimi najczęściej dotychczas współpracowała. Nie jest więc wystarczająca wiedza psychologiczna, socjologiczna; musi powrócić do przerwanych dyskursów z okresu pierwszej połowy XX wieku, a mianowicie do filozofii, a konkretnie antropologii filozoficznej i aksjologii. Nie jest to jednak sprawa prosta, bowiem antropologia filozoficzna wymaga dobrego rozeznania w wielości różnych koncepcji człowieka i opowiedzenia się za taką, która daje szansę budowania humanistycznej pedagogiki pracy.

Pedagogikę pracy, wychodzącą naprzeciw wyzwaniom XXI wieku, można oprzeć na sokratejskiej aksjologii i antropologii, w której za naczelną wartość przyjmuje się **rozwój osobowości człowieka w dialogu z drugim człowiekiem**. Właśnie dialog, który jest ideą sokratejską, oraz całościowe spojrzenie na człowieka stanowi podstawę proponowanej aksjologii. Niestety, w nowoczesnym świecie takie rozumienie dialogu zostało zagubione, a pozostała najczęściej tylko pusta nazwa. Co jest zatem istotne dla sokratejskiej aksjologii i antropologii?

Słowo „dialog” pochodzi od greckiego *dialogos* (*dia* – poprzez, *logos* – słowo, znaczenie), co może oznaczać przepływ znaczeń między osobami dialogującymi. W dialogu człowiek ma więc szansę wykraczać poza siebie ku innemu widzeniu świata. Przekracza więc własną indywidualność, własne myślenie. Jego myśl zmierza się z inną myślą, stawia jej opór, jednakże niemający nic wspólnego ze zwalczaniem innego myślenia, a raczej opór twórczy, stymulujący do poszukiwania w drodze myślenia poparcia dla własnych konkluzji i tez. Istotnym warunkiem wyjściowym jest wspólne doświadczenie jako warunek konieczny do zauważenia problemu i jego badania. To wspólne uczestnictwo, możliwe dzięki spełnieniu wstępnego warunku, jest podstawowe i niezastępowalne, dające szansę wspólnego rozumienia, nawiązania kontaktu z Innym. Drugim warunkiem dialogu jest swoboda przepływu znaczeń, możliwa z samej definicji dialogu jako wymiany znaczeń przez dwie równe sobie strony, choć nierówne w sensie społecznym. W jakim celu podejmowany jest ów dialog? Sokrates odpowiada, iż w celu konfrontacji przesądów i ujawnienia niespójności w myśleniu, które blokują dostęp i uczestnictwo w prawdzie. Można więc zauważyć, iż myślenie jest procesem wymagającym innych uczestników dialogu. Jest też procesem, który możliwy jest w wolności, będącej podstawowym warunkiem ujawniania własnych myśli, całej głębi doświadczenia. Bez innego człowieka, inaczej myślącego, nie ma możliwości dostrzeżenia ograniczeń własnego myślenia, błędów i uprzedzeń, które kierują działaniem i kształtują percepcję zjawisk i osób. Właśnie w dialogu (bez arbitra) człowiek ma szansę poznać siebie, swoje ograniczenia i uprzedzenia i w efekcie wyzwolić się z ich uścisku. Jest jeszcze druga pozytywna strona tej konwersji, mianowicie dostęp do prawdy, która pozwala

widzieć świat głębiej i dalej, motywuje do działań. Jako obserwatorzy własnego myślenia w dialogu, jesteśmy aktywni prawdziwą aktywnością twórczą, dającą szansę kreacji nowej wiedzy. Właśnie klucz do powodzenia w pracy w XXI wieku leży w umiejętnościach stymulacji i przekształcania wiedzy człowieka, które o procesy wymagają właśnie dialogu myśli.

Na rozwój człowieka patrzymy od niedawna – jak mówiono wcześniej – w pełnym cyklu życia. Wśród czynników wpływających na ten rozwój szczególnie niejsze przypisuje się, jak już wspomniano, stymulującej roli życiowych doświadczeń człowieka. Stosunkowo nowym pojęciem, wokół którego można grupować wiedzę z pedagogiki pracy, może być pojęcie „życiowych doświadczeń”. Na pierwszy rzut oka może się wydawać, iż posługiwano się często tym pojęciem, jednak czyniono w sensie innym, niż będzie tu proponowane. Pojęcie „życia” zapoczątkowało w filozofii od przełomu XIX i XX wieku nowy nurt badań, który nazwano antropologią filozoficzną. Szczególnie wielkie zasługi położył w niej Max Scheler, który zwrócił się w jej ramach do pytania: czym jest człowiek i jakie jest jego miejsce w „obrębie całego bytu”<sup>9</sup>. Wcześniej podstawy pod antropologię filozoficzną dali sofisci i Sokrates. I choć od starożytności próbowano rozpoznać naturę człowieka, to jednak nie potrafiono tego w pełni uczynić. Od tamtych czasów nie zdołano udzielić wyczerpującej odpowiedzi na tak zęsto podnoszone pytanie. A. Carrel (laureat Nagrody Nobla) w końcu powie, że chociaż zebrano wiele informacji, mimo to człowiek nadal pozostaje istotą nieznaną<sup>10</sup>. W przedmowie jego pracy czytamy: „Od maszyn i świata fizycznego winna uwaga ludzkości zwrócić się do ciała i ducha ludzkiego”. Nie musi się to wiązać z odejściem od obiektywności czy racjonalności, choć niektórzy badacze ciągle tak myślą.

W antropologii wykształciły się dwa nurty.

„Nurt naturalistyczny podkreśla biologiczność człowieka. Człowiek jest tworem przyrody i wyczerpuje swe jakości w świecie przyrody. Nurt antynaturalistyczny akcentuje duchowość człowieka, którą wykracza on poza świat przyrody i która czyni człowieka bytem jakościowo różnym od zwierząt”<sup>11</sup>.

W zależności od koncepcji, życie jest więc rzeczywistością biologiczną lub nią nie jest. Wśród nurtu naturalistycznego znajdują się tacy filozofowie, jak Nietzsche, Spengler, Freud. Zamykają oni człowieka „w granicach zwierzęcości”, co nie pozwala „zrozumieć i opisać człowieka jako twórcy i mieszkańca specyficznego ludzkiego świata – kultury”<sup>12</sup>. Redukują człowieka do sfery popędowej.

Antynaturalistyczna filozofia życia poszukuje odmienności jakościowej człowieka.

„Antynaturalistyczne filozofie życia nie akceptują ani skrajnego racjonalizmu, ani czystego witalizmu. Człowieka pojmują jako istotę, w której sfera emocji i sfera ro-

<sup>9</sup> M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1987.

<sup>10</sup> A. Carrel, *Człowiek istota nieznaną*, tłum. R. Świętochowski, Warszawa, b.r.

<sup>11</sup> L. Grudziński, *Życie jako kategoria antropologiczna* [w:] H. Szabala (red.), *Człowiek jako przedmiot samowiedzy*, Gdańsk 1993.

<sup>12</sup> Tamże, s. 25.

zumu są ze sobą nierozdzielnie związane. Wbrew redukcjonizmowi doświadczenie życiowe człowieka ma charakter integralny"<sup>13</sup>.

Do tego nurtu antropologii filozoficznej zaliczani są: W. Dilthey, J. Ortega y Gasset, M. Scheler, E. Fromm. Generalnie rzecz biorąc, poszerzają oni zakres rozumienia racjonalności, obejmując nim także emocjonalną stronę życia człowieka, nie redukując ich jednak do popędów. W ten sposób następuje pojednanie rozumu z emocjami, życia z kulturą.

„Pojęcie życia zostaje pozbawione znaczeń biologicznych i przedmiotem jego staje się właśnie świat kultury, stworzony przez człowieka, będącego istotą emocjonalno-racjonalną. Motyw wspólny filozofii życia zostaje jednakże zachowany. Życie nie daje się w pełni zracjonalizować, nie jest całkowicie przejrzyste dla rozumu, w swej istocie stanowi tajemnicę, którą Dilthey nazywa **zagadką życia**, jest rzeczywistością płynną, żywiołową, wielokształtną, wieloaspektową”<sup>14</sup>.

Najciekawszą antropologię zaprezentował M. Scheler. Jego zdaniem, zwierzę zdeterminowane jest przez czynniki organiczne, popędowe i praktyczne. Zwierzę słyszy, widzi, ale w odróżnieniu od człowieka nie wie, że widzi i słyszy. Centrum aktowe człowieka stanowi osoba (duch), której nie można uprzedmiotowić i jest ona ciągłym stawianiem się.

„Koncepcja osoby umożliwia badanie kultury, jako rzeczywistości tworzonej przez wolne podmioty, nasyconej wartościami i posiadającej sens pozabiologiczny”<sup>15</sup>.

Człowiek jest więc osobą skierowaną ku wartościom, a ich rozpoznawanie i wybór zależy od emocjonalnego nastawienia. Człowiek kierowany resentymentem może źle rozpoznawać wartości, bowiem ulega złudzeniu i nie dostrzega zafalszowań obrazu świata. Należy dodać, iż można wyróżnić uczucia irracjonalne i racjonalne. Pojęcie racjonalności – zauważa L. Grudziński – powinno:

„(...) ulec rozszerzeniu w takim stopniu, by jego znaczenie obejmowało nie tylko czysto intelektualną aktywność człowieka, ale także sferę doświadczeń emocjonalnych. Dopiero w obszarze łączącym rozum z emocjami możemy odnaleźć sferę życia racjonalnego, w której spełnia się osobowość integralna, i sferę życia irracjonalnego, któremu poddana jest osobowość okaleczona”<sup>16</sup>.

Powyższe rozważania sprzyjają także właściwemu spojrzeniu na kategorię życia zawodowego. Jej budowaniu sprzyja koncepcja człowieka osiągającego „pełnię ludzkiego życia”. Prawdziwa i autentyczna twórczość kulturowa może być udziałem tylko człowieka jako osoby integralnej i pełnej. Życie zawodowe stanowi znaczący element tej twórczości w ciągu całego cyklu jednostkowego życia. Dotychczasowa tradycja racjonalistyczna i pozytywistyczna redukowałą często człowieka i zwracała go przeciw samemu sobie. Jednostronności racjonalizmu nie można zastąpić jednostronnością witalizmu. Tylko ujmując człowieka w jego integralności, możemy szukać sensowniejszej odpowiedzi na pytanie, kim on jest i jakie jest jego miejsce w świecie. Podjęli się tego zadania antynaturaliści, wskazując na konieczność przejścia:

<sup>13</sup> Tamże, s. 26.

<sup>14</sup> Tamże, s. 27.

<sup>15</sup> M. Scheler, *Resentyment a moralność*, Warszawa 1977, s. 32.

<sup>16</sup> L. Grudziński, dz.cyt., s. 33.



„(...) od natury do kultury, od biologiczności do historyczności człowieka, od abstrakcji do konkretności, od rzeczy do osoby, od fatalizmu do wolności, od faktu do wartości”<sup>17</sup>.

W polu badań pedagogiki pracy muszą się znaleźć próby spojrzenia na człowieka pracującego w kontekście jego doświadczenia życiowego wraz z problemami etycznymi (moralnymi), aksjologicznymi. Do filozofii życia nawiązuje hermeneutyka, filozofia dialogu, współczesny egzystencjalizm. Trudno w tym miejscu głębiej analizować teoretyczne i praktyczne konsekwencje proponowanego stanowiska dla budowania teorii pedagogiki pracy. Jednak wydaje się to wielką szansą dla pedagogiki pracy, która często zbyt jednostronnie ulega technologicznej orientacji i nie dostrzega potrzeby przeorientowania edukacji i wychowania, w tym także do pracy, z wiedzy i umiejętności zdobywania i wykorzystywania nowej wiedzy na zdobywanie i kreowanie wiedzy w dialogu. Taka orientacja pedagogiki, także pedagogiki pracy, ma swoje poważne konsekwencje społeczne i kulturowe.

### 3. Pedagogika pracy a problem wartości utylitarnych

Człowiek współczesny, zagubiony w szczegółach, stechniczowany i znerwicowany, coraz częściej staje przed problemami dnia codziennego, którym nie może podoląć. Wszystko to sprawia, że w swoich wyborach opowiada się najczęściej za życiem wypełnionym wartościami o charakterze utylitarnym, czysto użytkowym i tylko niekiedy poświęca je wartościom duchowym. Taką skrajność zauważają badacze świata wartości. To zagubienie człowieka w naszych czasach jest spowodowane w dużym stopniu etyką utylitarystyczną, która – jak twierdzi H. Skolimowski – „zawiodła nas wprost w objęcia konsumeryzmu”. Do tego zredukowania człowieka przyczyniło się również „wyłonienie nowego systemu wartości, który nazywam – mówi autor – etyką maszyny”<sup>18</sup>. Na bazie postępu materialnego niepostrzeżenie, zdaniem autora, wyrasta nowy system etyczny, który w ciągu XX wieku kształtuje moralność człowieka, nie tylko zachodniego. Tę nową etykę nazywa Skolimowski „etyką na miarę maszyny” i nową świadomością mechanistyczną.

„Jeśli świat jest wielką maszyną, to ludzie inteligentni powinni ją najpierw poznać, a następnie kontrolować. A następnie nią manipulować – ku naszej korzyści. Bo takie są założenia postępu materialnego i całej epoki porennesansowej. Na tym jednak nie poprzestajemy. Maszyną można manipulować lepiej lub gorzej, sprawniej lub mniej sprawnie, wydajniej lub mniej wydajnie. Wyłania się kolejny komponent naszej nowej mentalności: staraj się manipulować maszyną jak najsprawniej, jak najwydajniej. Tak więc wydajność (*efficiency*) staje się integralną częścią systemu. Ale dlaczego miałbyś manipulować maszyną coraz wydajniej? Po pierwsze, aby okazać swoją inteligencję. Ale również, aby manipulować wydajniej niż inni. Co to znaczy? Znaczący to: aby być bardziej konkurencyjny niż inni. Konkurencja jawi się jako córka pościgu za wydajnością. A może nawet wiodącą siłą, prowadzącą do wzrostu

<sup>17</sup> Tamże, s. 34.

<sup>18</sup> H. Skolimowski, *Od etyki nikomachejskiej do etyki globalnej* [w:] J. Sekuła (red.), *Idea etyczności globalnej*, Siedlce 1999, s. 23.

wydajności. Chcesz być konkurencyjny, aby utrzymać się przy życiu. A także – jeśli to możliwe – aby wyeliminować innych. Konkurencja rodzi agresję. Agresja jest wpisana (co prawda małymi literami) w cały mechanistyczny paradygmat manipulujący przyrodą”<sup>19</sup>.

Ten długi cytat jest bardzo wymowny i chyba dobrze oddaje sens odchodzącego paradygmatu myślenia, także w pedagogice. Jakie są więc naczelne wartości mechanistycznie pojmowanego świata, jeśli nie manipulacja, wydajność, efektywność, konkurencja, agresywność, kontrola. Te wartości to wartości, którymi żyje każdego dnia pracownik i przez nie wyraża się etos „dobrego” pracownika. Taki system wartości technologicznych – jak słusznie zauważa Skolimowski – jest „wpajany w młodzież przez lata studiów”, a jego rezultatem jest „moralność manipulacyjna”. Wprawdzie odnosi się to głównie – jak mówi autor – do ludzi Zachodu, ale czy tylko? W tej nieludzkiej etyce technologicznej wymienione wartości wiążą człowieka częściej z „rzeczami i procesami, takimi jak kontrola i manipulacja”. Nic więc dziwnego, że człowiek próbuje przenosić je na relacje z innymi osobami w rodzinie, w szkole, na ulicy, w zakładzie pracy.

Wartości związane są z egzystencją człowieka. Stanowią one rdzeń ludzkiej egzystencji. Człowiek nie może istnieć w świecie aksjologicznie pustym, pozbawionym sensu. Wszędzie natrafiamy na wartości, a więc na coś, co warte jest poświęcenia naszego czasu i uwagi. One „apelują”, „zagadują” i „pociągają” nas. Według V.E. Frankla (1984), dobrze oddają istotę swojego oddziaływania na człowieka, który, będąc osobą wolną i odpowiedzialną, może powiedzieć im „nie”, ale może pójść za ich wołaniem i zacząć wcielać je w życie. Każda sytuacja niesie ze sobą określone wartości, które zagadują człowieka, ale nie zawsze jest on na ich apel otwarty i „niejednako żyje ich pełnią, budując swój własny i niepowtarzalny logos”<sup>20</sup>.

Świat wartości ma więc swoją hierarchię. W ujęciu Schelera<sup>21</sup> przedstawia się ona następująco:

- 1) wartość tego, co święte (wartości religijne);
- 2) wartości duchowe:
  - a) wartość czystego poznania prawdy,
  - b) wartość tego, co sprawiedliwe,
  - c) wartość tego, co piękne (wartości estetyczne);
- 3) wartości witalne;
- 4) wartości hedonistyczne.

Człowiek, aby spełnić się jako osoba, wznosi się w realizacji wartości „od tego, co realne, do tego, co idealne”, a sensem jego życia są wartości wyższe. Wartości pobudzają i ukierunkowują działanie człowieka. Można powiedzieć, że wpływają na motywy działania:

„(...) chociaż działalność człowieka bywa inspirowana aktem rozumu, a urzeczywistniana wolą, wartość odgrywa w niej swoistą rolę, jest bowiem tym, co w szczególny sposób może zniewalać ku sobie zarówno rozum, jak i wolę”<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Tamże, s. 24.

<sup>20</sup> M. Opoczyńska, *Możliwości osobowego rozwoju w schizofrenii*, Kraków 1996, s. 34.

<sup>21</sup> Podaję za: S. Kaprański, *Wartości a poznanie socjologiczne*, Kraków 1995, s. 98–99.

<sup>22</sup> W. Cichoń, dz.cyt., s. 117.

Powyższe rozważania wskazują na wielki dylemat, jaki przeżywać muszą pedagodzy w ogóle, a pedagodzy pracy być może w szczególności. Oto współczesny świat preferuje wartości utylitarne, hedonistyczne, a nie wartości duchowe. Słyszysz się wokół w mass mediach, w zakładach pracy, iż liczy się zysk, przyjemność, użycie, a dopiero w dalszej kolejności doskonalenie wiedzy, rozwijanie osobowości. Przy takim nacisku na wartości materialne i komercjalizację życia praca pedagoga staje się skomplikowana i utrudniona, by nie powiedzieć: niemożliwa, przegrana. I nie chodzi o to, że – jak mówi Ingarden – istnieją wartości utylitarne – bo oczywiście takie relacjonalne wartości istnieją – ale dlatego, że utylitaryzm głosi, iż nie ma innych wartości oprócz takich relacjonalnych, użytecznościowych<sup>23</sup>. Czy jednak może on pozwolić sobie na rezygnację? W ostatnich latach coraz częściej zdajemy sobie sprawę z konieczności nasyceń przestrzeni wychowawczej wartościami wyższymi i powodowania, by były one czytelne dla wychowanków. W polskiej pedagogice w ostatnich latach coraz częściej, mówiąc o celach, mówi się także o wartościach, których sens powinien być uwspólniony w dialogu z wychowankiem. Konieczne jest więc podejmowanie prób wypracowania właściwych podstaw aksjologicznych w pedagogice. Oderwanie pedagogiki od tych korzeni, które dał już w starożytności Sokrates, skazuje ją na marginalizację i doprowadza do kryzysu. Życie człowieka nie może być budowane w izolacji od świata wartości, bowiem:

„(...) żyjemy wartościami i dla wartości. Są one źródłem naszego szczęścia, racją ponoszonych ofiar i podejmowanych walk, wyższe zaś wartości są podstawą i źródłem sensu naszej egzystencji w świecie”<sup>24</sup>.

Należy jeszcze w tym szkicu wspomnieć o refleksji, która jest nieodłączna od działania wartościowego, wymusza bowiem świadomość przemiany wartości i celów. O tej kategorii pisałam szeroko w innych publikacjach<sup>25</sup>. Badania nad pracą człowieka w różnych fazach jego rozwoju nie mogą obejść się bez tej kategorii, stanowiącej podstawowy warunek (przejaw) jego wartościowej egzystencji. Pedagogika pracy może wskazać na wiele przykładów minimalnego udziału refleksji lub wręcz jej nieobecności. Psychologia pracy wskazuje, iż jednostka może wykonywać złożone zadania zawodowe bez udziału myślenia, refleksji lub angażowania ich w minimalnych zakresach. Powstaje jednak pytanie, jakie ma to konsekwencje dla jakości pracy?

<sup>23</sup> R. Ingarden, *Przeżycie – dzieło – wartość*, Kraków 1966, s. 100.

<sup>24</sup> A. Siemianowski, *Człowiek a świat wartości*, Gniezno 1993, s. 6.

<sup>25</sup> B. Jodłowska, *W poszukiwaniu prawdy w wychowaniu – zwrot ku pedagogice sokratejskiej (próba koncepcji pedagogiki majeutycznej)* [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Edukacja wobec wyzwania pluralizmu ideologiczno-politycznego*, Szczecin 1996; też, *Wprowadzenie do teorii refleksji. Od filozofii majeutycznej do andragogiki* [w:] T. Aleksander (red.), *Andragogiczne problemy współczesności*, Kraków 1999.

## 4. Pedagogika pracy a problemy ze zmianą modeli myślowych

Jeszcze do niedawna praca kojarzona była z trudem i zaspokajaniem najbardziej doraźnych i podstawowych potrzeb egzystencjalnych<sup>26</sup>. Burzliwe przemiany zachodzące na całym świecie spowodowały zmiany w myśleniu o pracy i przygotowaniu zawodowym pracowników. Wskutek automatyzacji człowiek uwolnił się od części niehumanitarnej pracy i zyskał więcej czasu wolnego, ale tym samym, jakby na ironię, wpadł w tryby alienacji i degradacji wiedzy. Technika pozbawiła człowieka kontaktu ze swoimi produktami pracy, które coraz częściej zaczęły się zwracać przeciwko niemu, spłaszczając egzystencję i niosąc konkretne zagrożenie dla życia. Nic więc dziwnego, że zaczęto wołać o humanizację pracy, co:

„(...) oznacza, że praca, technika i cywilizacja mają stać się bardziej »ludzkie«, mają być więc bardziej podległe człowiekowi. Warunkiem zaś tego musi być uświadomienie sobie przez człowieka swojego człowieczeństwa”<sup>27</sup>.

Tymczasem rozwój nauki nie szedł w parze z jej etycznością. Wprost przeciwnie, myślenie naukowe dystansowało się od zaangażowania w egzystencjalne potrzeby i interesy człowieka. Zagadnienia ujmowania człowieka jako integralnego podmiotu „życia i działania, a także – wartościowania świata, w którym przychodzi mu rozwiązywać problemy swojej egzystencji”<sup>28</sup> nie należą do kanonu zainteresowań nauki. Nic więc dziwnego, że dopiero w końcu XX wieku, gdy zrozumiano przyczyny kryzysu kultury europejskiej, zaczęto interesować się nową orientacją, dopuszczającą poznanie jako angażowanie się podmiotu w praktyczne działanie, którego sens wyznaczany jest indywidualnie i stosownie do postrzegania świata i procentuje stosowną „myślą w działaniu” czy – jak mówią inni – „refleksją w działaniu”. Wraz z tymi problemami zainteresowanie zaczyna budzić właśnie wszelkie poszukiwania idące w kierunku wartości, orientacji wewnętrznej, a wraz z nimi procesów samopoznania i samodoskonalenia. Na ich konieczność – jak pamiętamy – wskazywał już Sokrates, ale właściwy sens dostrzegamy tak naprawdę dopiero teraz, u progu XXI wieku. Również pedagogika pracy otwiera się na nowe wyzwania, o czym świadczą chociażby dwa tomy rozpraw konferencyjnych *Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej*<sup>29</sup>. Uznana w Polsce od 1972 roku za samodzielną dyscyplinę naukową, dopracowała się pedagogika pracy znaczących teorii. Dziś jednak stoi wobec nowych wymogów i musi się z nimi zmierzyć w nowy sposób. Musi bowiem zmierzyć się z wypracowanymi przez lata **modelami myślowymi**, czyli funkcjonującymi w umyśle wewnętrznymi obrazami funkcjonowania człowieka w pracy. Modele te bowiem ograniczają myślenie, sprowadzając je do znanych sposobów myślenia i działania. Stanowią więc istotną trudność w budowaniu teorii nowej pedagogiki pracy. Można przypuszczać, że przeszkodą nie są nie-

<sup>26</sup> Zob. T. Nowacki, *Wychowanie przez pracę*, Warszawa 1966; Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, Warszawa 1985.

<sup>27</sup> J.W. Gałkowski, dz.cyt., s. 1645.

<sup>28</sup> J. Mizińska, *Obiektywność a społeczna i kulturowa determinacja wiedzy*, Lublin 1989, s. 8.

<sup>29</sup> R. Gerlach (red.), *Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej*, Bydgoszcz 1998.

które dotychczas głoszone przez pedagogów pracy teorie, ale praktycznie wykorzystywane modele myślowe, będące najczęściej prostymi uogólnieniami i uproszczeniami skomplikowanej rzeczywistości pracy. Mogą one znacząco hamować uczenie się, samodoskonalenie.

Z pewnością zagadnieniem bardzo istotnym i wymagającym nowego potraktowania jest **samosdoskonalenie człowieka**. Nie jest ono zjawiskiem nowym. Pojawiło się jako odpowiedź na przemiany społeczno-kulturowe i ich konsekwencje dla rynku pracy. Rodowód pojęcia sięga czasów Sokratesa, który już wówczas dostrzegał konieczność doskonalenia własnej osoby poprzez orientowanie się „do wewnątrz”. Dążenie człowieka do doskonalszego wykonywania różnych czynności jest cechą typowo ludzką. Dziś bardziej niż kiedykolwiek jasne jest, iż szanse nie tylko na sukces, ale i na pracę w ogóle mają tylko te osoby, które będą potrafiły szybko stosować nowe informacje do rozwiązywania bieżących problemów zawodowych, a więc także skutecznie je pozyskiwać i przetwarzać. Nie ulega wątpliwości, iż przemawia to za koncepcją ustawicznego samodoskonalenia się i aktywnego kierowania własnym procesem uczenia się.

W literaturze można spotkać różne definicje pojęcia „samosdoskonalenie”. Nie wdając się w dyskusje terminologiczne, można je określić jako zbiór działań związanych z dostrzeganiem i rozwiązywaniem problemów oraz zadań i czerpaniem z osiągniętych w ten sposób doświadczeń określonej wiedzy. Nie jest to jednorazowy akt, lecz proces.

Z powyższej definicji wynika, że:

- samodoskonalenie jest kategorią złożoną z określonych zabiegów i działań,
- przebiega ono w sferze myśli i czynności praktycznych,
- konieczna jest refleksja nad doświadczeniem,
- jest to proces rodzący nowe pomysły i teorie osobiste.

Z powyższej specyfikacji wynika, że nie są to „samozaangażujące” procesy, przynajmniej w początkowej fazie pracy, startu w zawodzie, a raczej mają miejsce wówczas, gdy potrafimy przekształcić pracę w proces uczenia się. Sprzyja to wspomnianej wyżej humanizacji pracy, której nie należy wszak utożsamiać z zadowoleniem pracowników w potocznym znaczeniu, jak to się najczęściej czyni.

W ostatnich latach coraz częściej zwraca się uwagę na różne formy patologii stosunków międzyludzkich w zakładach pracy, wynikających z niemożności zaspokojenia potrzeb typowo ludzkich, spowodowanych wzrastającym podziałem pracy i doprowadzeniem do rozdrobnienia czynności, a wraz z tym zanikaniem zainteresowania i chęci doskonalenia i samodoskonalenia, a więc tych procesów, które są niezbędne w stawianiu się kompetentnym pracownikiem. Dodatkowo, człowiek po wyjściu z pracy wraca do życia w zatłoczonych aglomeracjach miejskich i styka się na każdym kroku z natrętnym oddziaływaniem reklam, eliminujących samodzielne i krytyczne myślenie. Również czas wolny nie jest już czasem doskonalenia osobowości, lecz najczęściej czasem nudy i czasem wypełnionym kulturą masową. Nic więc dziwnego, że coraz częściej zauważa się, iż problemem człowieka w cywilizacji technicznej jest przywrócenie jego godności poprzez powrót do samodoskonalenia i problemów myśli ludzkiej.

Wychodząc ze znanego założenia, że człowiek jest istotą myślącą, i godząc się z Markiem Aureliuszem (*Rozmyślenia*, II wiek n.e.), że „nasze życie jest

tym, czym czynią je nasze myśli”, musimy uznać obecność samodoskonalenia się w pracy jako warunek *sine qua non* jego kompetentnej pracy. Przez całe lata psychologia próbowała wmawiać człowiekowi, że:

„(...) działa przede wszystkim ze względu na potrzeby, popędy, emocje, bodźce – a więc czynniki z pogranicza fizjologii – prawie nigdy ze względu na to, że myśli”<sup>30</sup>.

Nowe podejście, które proponuję, zwraca się ponownie w kierunku ludzkiego umysłu i tego, że człowiek jest istotą myślącą, czującą i duchową. To oznacza, iż w trakcie działania modyfikuje on strukturę czynności stosownie do uświadamianych potrzeb i wymogów oraz wiedzy, która generuje rozwiązania jawiących się problemów. Człowiek uczy się ustawicznie w ciągu całego swojego życia. To:

„(...) uczenie się nie polega na biernym gromadzeniu faktów i pojęć, które mają być wykorzystywane kiedyś w przyszłości, lecz na aktywnym konstruowaniu znaczeń zdobywanych wiadomości, z uwzględnieniem wcześniejszej wiedzy i specyficznych informacji dostarczanych przez środowisko”<sup>31</sup>.

Ten konstruktywistyczny punkt widzenia uczenia się i kształcenia oznacza konieczność nowego spojrzenia, odrzucającego dotychczasowy model zwany koncepcją „bankową”, podkreślający konieczność „napelniania” uczącego się wiadomościami, które zostaną w przyszłości wykorzystane na stanowisku pracy. Uczenie się nie może być jedynie odtwórczym stosowaniem wiadomości zgromadzonych w naszym mózgu jak „depozyty w banku”, lecz jest zawsze skomplikowanym procesem rozwiązywania problemów, wymagającym konieczności wyjścia „poza dostarczone informacje” i ich algorytmiczne stosowanie. Zawsze więc zależy od tego, w jaki sposób człowiek „manipuluje” symbolami w swoim umyśle. Czyni to zawsze na bazie posiadanej wiedzy.

## 5. Zakończenie

Problematyka pracy, a tym samym refleksja nad wychowaniem do pracy przynależna pedagogice pracy, należy do ważnych zagadnień współczesnych czasów. Jest to uwarunkowane zasadniczymi przekształceniami na rynku pracy. Zawsze wówczas, gdy wzrasta bezrobocie i komplikują się trudności w dostępie do pracy, wzrasta również zainteresowanie zasadniczymi zmianami w zakresie wychowania do pracy. I choć problemy te budziły zainteresowanie wielu filozofów, począwszy od Sokratesa, to jednak przedmiotem głębszych badań stały się dopiero w wieku XIX, a więc wówczas, gdy zaczęto głosić pozytywistyczne hasła „pracy u podstaw” i „pracy organicznej”. Jednak i wówczas pracą zajmowali się przeważnie ekonomiści, socjologowie, psychologowie. Nowy okres w refleksji nad pracą zapoczątkowuje dopiero w końcu XIX wieku Wojciech Jastrzębowski, publikując *Rys ergonomii, czyli nauki o pracy* (1857).

Na początku XX wieku Stanisław Brzozowski wprowadza pojęcie pracy do teorii poznania. Zafascynowany Kantem i jego filozofią, próbuje zbudować sys-

<sup>30</sup> M. Marody, *Technologie intelektu*, Warszawa 1987, s. 15.

<sup>31</sup> P.R. Pintrich, *Przedmowa* [do:] M.P. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997, s. 12.

tem gnoseologiczny na podstawie tego pojęcia. Brzozowski zwraca uwagę na potęgę umysłu ludzkiego i jego rolę w kreowaniu rzeczywistości ludzkiej pracy. Zdaniem autora, jest ona działalnością istot myślących i dzięki niej wchodzi człowiek w „bezpośredni kontakt z rzeczywistością”, niezbędny do twórczego jej współtworzenia. Można powiedzieć, iż:

„(...) praca jest źródłem poznania, ale jednocześnie, a raczej przede wszystkim jest samym aktem poznawczym, członem relacji: poznające – poznawane. (...) Czym jest i jaki jest świat, wobec którego stajemy z zamiarem poznania go? Jest pewną formą tego, co się już dokonało. Z ludzkiego punktu widzenia jest formą przeżytego dotychczas życia, wykonaną dotąd pracą. Dokonywanie tej pracy było wychodzeniem podmiotu poza własne granice, ku rzeczywistości. Było to poznawanie tej rzeczywistości poprzez jej tworzenie”<sup>32</sup>.

Zmieniający się świat XX wieku to świat permanentnego kryzysu. Przeważanie ludzkiego gatunku stoi dziś pod znakiem zapytania. Głód, wojny, zanieczyszczenia powietrza i wód, nieodwracalna degradacja lasów i pól, widmo wojny nuklearnej, to jedna strona tego kryzysu. Druga dotyczy samego człowieka i degradacji jego świata wartości i standardów. Głębokie i szybkie przemiany społeczno-kulturowe stawiają pod znakiem zapytania również wartości i standardy wyniesione z tradycji pracy. Technika dzięki masowej komunikacji umożliwia w krótkim czasie przenoszenie się kultur i standardów pracy. Człowiek współczesny patrzy na pracę już innym okiem niż na początku wieku. Postrzega on nadchodzące czasy jako złożone, wrogie, obce, rodzące przemoc i marginalizację, jeżeli nie będzie się nadążać za zmianami i rozumieć nowej roli człowieka w miejscu pracy. Jego permanentne samokształcenie wymuszane jest przez postęp techniczny i komplikujące się warunki życia oraz współpracy z drugim człowiekiem, często na drugim końcu świata. Ta nowa sytuacja ekspansji gospodarczej i organizacji współdziałania ludzi pracy, bez względu na odległość i miejsce na globie ziemskim, stwarza problemy, które wymagają nowej etyki pracy i w ogóle nowej etyczności, wiążącej się z nieuniknionym procesem „globalizacji”. Współczesny człowiek coraz częściej uczestniczy w rozwiązywaniu różnorodnych problemów w skali globu.

„Spotkanie z innymi religiami, systemami filozoficznymi, etosem i moralnością wyzwala jednak nowe pytania, rozterki, refleksje. Chodzi w szczególności o pytania natury moralnej: o sensowne wybory w zróżnicowanym świecie wartości, o moralne zasady postępowania i przyświecające im idee, o szanse współistnienia i współdziałania kultur i ludzi o odmiennych postawach światopoglądowych i poglądach moralnych”<sup>33</sup>.

Wielką rolę w procesie globalizacji odgrywa współpraca gospodarcza, handel i inne kontakty współuczestnictwa międzynarodowego, jednoczącego ludzkość wokół wspólnych problemów i zadań.

<sup>32</sup> P. Trzebuchowski, *Filozofia pracy Stanisława Brzozowskiego*, Warszawa 1971, s. 123.

<sup>33</sup> J. Sekula, *Przedmowa* [do:] J. Sekula (red.), *Idea etyczności globalnej*, Siedlce 1999, s. 9.

## 6. Bibliografia

- Adamski F. (red.), *Wartości – społeczeństwo – wychowanie*, „Prace Pedagogiczne”, Kraków 1995.
- Aleksander T., *Andragogika*, Ostrowiec Świętokrzyski 2002.
- Carrel A., *Człowiek istota nieznana*, Warszawa (brak roku wydania).
- Cichoń W., *Aksjologiczne podstawy teorii wychowania*, Kraków 1980.
- Cichoń W., *Aksjologiczna i antropologiczna problematyka w badaniach pedagogicznych*, „Prace Pedagogiczne”, Kraków 1987, nr 6.
- Czarnecki K., *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985.
- Czerny J., *Zarys pedagogiki aksjologicznej*, Katowice 1998.
- Dembo M.P., *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997.
- Drynden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, Poznań 2000.
- Gałkowski J.W., *Struktura potrzeb ludzkich – praca i czas wolny*, „Znak”, 1976, nr 270.
- Grudziński L., *Życie jako kategoria antropologiczna* [w:] H. Szabala (red.), *Człowiek jako przedmiot samowiedzy*, Gdańsk 1993.
- Hoffe O., *Immanuel Kant*, Warszawa 1995.
- Ingarden R., *Przeżycie – dzieło – wartość*, Kraków 1966.
- Jodłowska B., *W poszukiwaniu prawdy w wychowaniu – zwrot ku pedagogice sokratejskiej (próba koncepcji pedagogiki majeutycznej)* [w:] M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Edukacja wobec wyzwań pluralizmu ideologiczno-politycznego*, Szczecin 1996.
- Jodłowska B., *Niedoceniana potencjalność. Ku majeutycznej orientacji w edukacji zawodowej* [w:] R. Gerlach (red.), *Nowy wymiar edukacji zawodowej i ustawicznej*, Bydgoszcz 1998.
- Jodłowska B., *Wprowadzenie do teorii refleksji. Od filozofii majeutycznej do andragogiki* [w:] T. Aleksander (red.), *Andragogiczne problemy współczesności*, Kraków 1999.
- Jodłowska B., *Filozoficzne przestanki pedagogiki majeutycznej* [w:] B. Jodłowska (red.), *Dziecko w kręgu wychowania*, Kraków 2002.
- Jodłowska B., *Pedagogika czasu wolnego – utopia czy konieczność* [w:] B. Jodłowska (red.), *Dziecko w kręgu wychowania*, Kraków 2002.
- Jodłowska B., *Kategoria mądrości w kształceniu zawodowym nauczycieli. W kręgu etyki i majeutyki refleksyjnej* [w:] R. Gerlach (red.), *Kształcenie prozawodowe i zawodowe w kontekście integracji Europy*, Bydgoszcz 2002.
- Kant I., *O pedagogice*, Łódź 1999.
- Kapralski S., *Wartości a poznanie socjologiczne*, Kraków 1995.
- Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych*, Wrocław 2001.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne*, Wrocław 1998.
- Marody M., *Technologie intelektu*, Warszawa 1987.
- Mizińska J., *Obiektywność a społeczna i kulturowa determinacja wiedzy*, Lublin 1989.
- Nowacki T., *Wychowanie przez pracę*, Warszawa 1966.
- Opoczyńska M., *Możliwości osobowego rozwoju w schizofrenii*, Kraków 1996.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996.
- Przybylska E. (red.), *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, Toruń 2001.
- Saran J. (red.), *Edukacja dorosłych*, Lublin 2000.
- Scheler M., *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, Warszawa 1987.
- Scheler M., *Resentyment a moralność*, Warszawa 1977.
- Siemianowski A., *Człowiek a świat wartości*, Gniezno 1993.
- Skolimowski H., *Od etyki nikomachejskiej do etyki globalnej* [w:] J. Sekuła (red.), *Idea etyczności globalnej*, Siedlce 1999.



- Szczęsny W.W., *Poglądy pedagogiczne Immanuela Kanta. Traktat o filozofii edukacji*, Warszawa 2000.
- Trzebuchowski P., *Filozofia pracy Stanisława Brzozowskiego*, Warszawa 1971.
- Turner J.S., Helms D.B., *Rozwój człowieka*, Warszawa 1999.
- Tyszkowa M. (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa 1988.
- Wiatrowski Z., *Pedagogika pracy w zarysie*, Warszawa 1985.